Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : RS70402
Centre d'intérêt: 773

Maheux, Gisèle.

"Le développement de la pratique éducative dans le cadre du Programme de maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue" / Gisèle Maheux.
Repères, ISSN 0821-1388 ; no 11, 1989, p. 137-152.

Bibliogr.: p. 151-152.

Descripteur(s): Formation des enseignants • Perfectionnement des enseignants • Avantage de l'éducation • Etudes supérieures • Programme de formation • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

L'auteure présente des réflexion d'un enseignant et d'une psycho-éducatrice oeuvrant au secondaire sur leur expérience de formation dans le cadre du programme de maîtrise en éducation à l'UQAT. On décrit d'abord le contexte de la pratique éducative en Abitibi-Témiscamingue et on note que la formation reçue dans les année soixante n'est plus suffisante dans un contexte de société en mutation d'où l'importance d'une formation supérieure où l'enseignant pourra acquérir des habiletés d'analyse de situations complexes et améliorer ses savoir-faire. On conclut que ces objectifs sont réalisés dans le cadre du programme de deuxième cycle de l'UQAT.

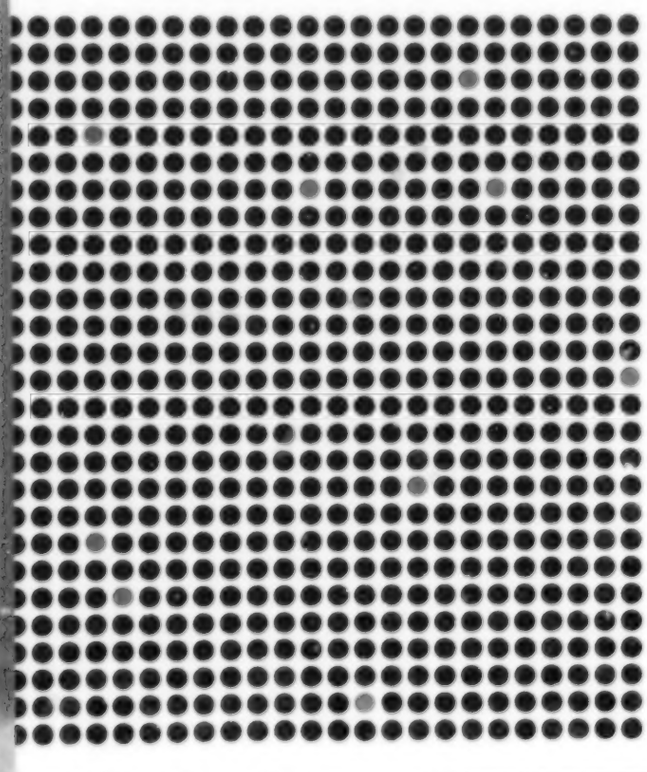
Type de document: d

EDUQ
8970402

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères
ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poissor

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années (1930'-1960'
Mohammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs
Hélène Hensler et André Beauchesne 271

La politique éditoriale de Repères, essais en éducation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentation a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Repères fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui œuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lévesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innove, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAITRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.) EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Gisèle Maheux
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Introduction*

Depuis la fermeture des écoles normales, la formation des maîtres qui oeuvrent dans les établissements scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue a fait l'objet de projets particuliers en réponse à des besoins spécifiques. Ainsi, les commissions scolaires et l'établissement universitaire de la région ont collaboré, à plusieurs reprises, à la mise sur pied et à la réalisation de ces projets particuliers de formation à l'intention de groupes d'enseignants en exercice de la région. Ces projets visent le développement de savoirs ou de savoir-faire spécialisés comme par exemple, l'enseignement aux élèves en difficulté, ou encore le développement plus global de la pratique éducative. Malgré la diversité des contenus, on y retrouve une orientation commune: la mise en relation du savoir et de la pratique en vue d'un développement de cette dernière et d'une amélioration des situations éducatives locale et régionale.

La formation initiale des futurs enseignants du secondaire et du collégial ne constitue pas une activité prioritaire à l'UQAT. L'intervention de l'UQAT auprès de ces enseignants réside principalement dans la formation des maîtres en exercice. Cependant, des travaux d'analyse et de planification sont actuellement en cours en vue de la définition d'une action pertinente de formation des maîtres de l'enseignement secondaire en Abitibi-Témiscamingue (1).

---

* Les mots employés au masculin dans le texte désignent aussi bien des femmes que des hommes. Lectrices et lecteurs comprendront que cet usage n'implique aucune discrimination et n'a pour but que d'alléger le texte.

Pour le moment, l'UQAT reçoit des enseignants qui oeuvrent dans les écoles secondaires ou au CEGEP régional. En éducation, ces étudiants cheminent dans un programme de certificat en sciences de l'éducation, dans un programme de baccalauréat en enseignement de l'administration ou dans celui de la maîtrise en éducation (M.Ed.). L'objet de notre propos réfère à notre pratique dans le cadre de ce dernier programme, la maîtrise en éducation avec rapport de recherche, dont la démarche regroupe, entre autres, des enseignants en exercice du secondaire et du collégial.

Au cours de leur démarche de formation, les praticiens de l'éducation objectivent leur réalité professionnelle et confrontent leur savoir pratique au savoir théorique et scientifique. L'étudiant investi dans le développement de sa pratique professionnelle. Notre propos consiste en la présentation de la réflexion, à postériori, d'un enseignant et d'une psychoéducatrice, oeuvrant au secondaire, sur leur expérience de formation. Ces réflexions sont intégrées dans un essai de représentation plus globale de la situation de formation qui implique les praticiens du milieu scolaire admis dans le programme de maîtrise en éducation et les praticiens de la formation des maîtres qui encadrent leur cheminement.

Cette façon d'aborder la formation pratique n'est peut-être pas habituelle et son objet ne concerne pas la majorité des étudiants en formation à l'enseignement, soit ceux en formation initiale. Il n'en demeure pas moins que si notre propos réfère à une situation marginale, elle est cependant bien réelle. Nous proposons donc au lecteur d'entendre ces réflexions sur la pratique éducative au secondaire et sur une démarche de développement de cette pratique dans le cadre d'un profil particulier d'un programme de maîtrise (M.Ed.) (2). Ces propos sont précédés de quelques informations relatives à l'environnement dans lequel la pratique éducative s'exerce. Ils sont ensuite repris dans la formulation de notre façon de voir le développement de la formation pratique. En conclusion, nous proposons une courte réflexion sur l'orientation à donner à la formation professionnelle des enseignants.

Le contexte de la pratique éducative

La pratique éducative évolue dans un contexte spatio-temporel donné. Ce contexte constitue une réalité objective dont nous ne pouvons pas ignorer l'influence sur la pratique de même que la présence dans le discours sur cette pratique. Il faut reconnaître, de prime abord, que la pratique éducative du maître s'exerce dans des conditions objectives bien réelles et que celles-ci ont, jusqu'à un certain point, des effets déterminants sur l'agir et sur le discours. Par exemple, il nous apparaît évident que les conditions qui prévalent à la pratique d'un enseignant ou d'une enseignante de géographie, dans une école polyvalente dont la population étudiante est urbaine et pluriethnique sont différentes de celles qui prévalent à la pratique auprès des groupes d'élèves ruraux et presqu'entièrement franco-québécois. Dans l'une ou l'autre des situations, la langue et la culture des élèves, leur appartenance à la communauté locale, d'une part, et le climat de l'école, d'autre part, sont autant de facteurs qui influencent, entre autres, l'action du maître.

Des particularités régionales

L'école secondaire polyvalente demeure encore en 1989, bien qu'il y ait diminution à la faveur du secteur privé, le lieu de pratique de la majorité des enseignants qui oeuvrent au secondaire au Québec. En Abitibi-Témiscamingue, l'école secondaire publique est le lieu de pratique de tous les enseignants de cet ordre d'enseignement, le dernier établissement d'enseignement privé y ayant fermé ses portes en juin 1982. En d'autres termes, l'école secondaire publique accueille, en principe, toute la population d'âge scolaire de son territoire.

Ce contexte régional de la pratique éducative comporte des caractéristiques géographiques et démographiques qui forment la trame du quotidien des acteurs de l'institution éducative. Mentionnons simplement l'éloignement des grands centres urbains, la présence d'une petite population dispersée sur un très grand territoire et la composition fortement homogène, au plan ethnique, de la population étudiante des écoles secondaires. On dénombre douze écoles secondaires

polyvalentes en Abitibi-Témiscamingue. Elles reçoivent 9 291 élèves sur un nombre total de 11 982 élèves, au secondaire, incluant les populations étudiantes de la Commission scolaire Crie (3). Les élèves du secondaire qui ne sont pas inclus dans le premier total sont majoritairement des élèves de première et deuxième secondaire. Une partie d'entre eux, en milieu rural, reçoivent les services à l'école primaire de leur localité ou d'une localité voisine, tandis qu'en milieu urbain ils sont regroupés dans un établissement particulier.

L'école polyvalente, lieu de la pratique éducative

L'école polyvalente est le lieu de l'activité de centaines d'élèves qui viennent, chaque matin, de plusieurs localités rurales ainsi que des quartiers de la ville. La majorité d'entre eux suit le cours régulier, un certain nombre se sont inscrits au cours professionnel long et les autres, généralement en difficultés, suivent la programmation d'activités de cheminements dits "particuliers".

Le vie de l'écolier du secondaire n'est pas très facile. Il apprend rapidement que les "bollés" ne sont pas valorisés par tous, que savoir utiliser sa force physique peut être un atout et que l'important réside dans l'obtention des 120 crédits, peu importe si l'on abandonne ses cours de sciences et de mathématiques en quatrième secondaire. En même temps, cet écolier souhaite, entre autres, apprendre à étudier, il souhaite être compris et aidé par ses professeurs et jouer un rôle actif dans le choix des activités qui le concernent. Il souhaite être aimé, respecté et guidé par les adultes tout en affichant des allures d'indépendance affirmée. Le maître interagit avec lui, par groupe d'une trentaine, en regard d'objectifs d'apprentissage bien identifiés (4).

L'école polyvalente est aussi le lieu de pratique d'un certain nombre d'administrateurs. Ces administrateurs ont leur vision propre de l'établissement scolaire et du mode de gestion de ce dernier. Les préoccupations et les responsabilités de nature administrative s'imposent et occupent une grande part de l'action professionnelle de l'administrateur. S'il ne prend pas la décision ferme et immuable de consacrer énergies et temps à la vie pédagogique, celle-ci peut passer

rapidement au second ou à l'arrière plan des tâches quotidiennes. Dans un tel cas, le maître n'entend que très peu d'écho de son travail et déplore un manque de compréhension, de soutien et de leadership pédagogique. Il perçoit une rupture entre l'administration de l'école et la vie pédagogique alors qu'il souhaiterait plutôt voir l'administration au service de la vie pédagogique.

En plus de l'activité des élèves et des pratiques de la direction de l'établissement, l'environnement immédiat de la pratique de l'enseignant est aussi fait de l'intervention des professionnels de commission scolaire, soit le psychologue, le psychoéducateur, le conseiller pédagogique. Il implique également l'action éducative des parents des élèves. Toutes ces "activités humaines" entourent le maître et le concernent d'une manière ou d'une autre, au gré de la dynamique du milieu et de son engagement personnel (5).

La situation est complexe. Etre en mesure de décoder les événements, d'avoir prise sur la situation et d'y agir adéquatement, constitue le défi quotidien de toutes et de tous. Toutefois, ceci constitue un défi particulier pour l'enseignant dont le rôle s'est modifié depuis son entrée dans le métier il y a quinze ou vingt ans déjà. Ainsi, suite à ce bref coup d'oeil au milieu où s'exerce la pratique éducative, rapprochons-nous un peu plus pour entendre la parole du sujet même de cette pratique. Témoin et acteur des changements sociaux qui ont marqué le Québec depuis vingt ans, il se présente ici comme un individu qui cherche les fondements théoriques de la pratique de son enseignement afin de tendre à une plus grande compétence et à une plus grande satisfaction dans son travail.

L'enseignant sujet de sa pratique

Formé à l'école normale au cours des années soixante, le futur maître était préparé à assumer un rôle d'éducateur dans une société où les valeurs et les croyances étaient bien définies et généralement acceptées par le système politique, religieux et social en place. Au cours des années qui suivent, l'évolution rapide de la société québécoise, caractérisée historiquement de révolution tranquille,

bouleverse l'ordre établi et sème le doute sur la formation reçue antérieurement.

Il est confronté, d'une part, de l'intérieur, par les élèves et la direction d'école et, d'autre part, de l'extérieur, par une société en mutation sur les plans social, politique et religieux. Dans ce Québec en évolution, l'enseignant cherche et se questionne. La fermeture des écoles normales et la création du réseau universitaire pour la formation des maîtres l'amène à l'université pour chercher à comprendre ce qui arrive et pour se recycler.

L'évolution de la situation sociale exige dorénavant d'autres compétences. C'est pourquoi le maître doit être plus instruit, plus scolarisé. L'enseignant se questionne sur le pourquoi des choses. Il n'est plus un simple exécutant. Il doit se prendre en main, il devient un planificateur de ses propres activités pédagogiques. Il n'a pas l'expérience de ce travail et n'a pas été formé pour cela. N'ayant plus de livre obligatoire où tout est dicté à l'avance, l'enseignant doit, à partir d'objectifs dictés par le ministère de l'Éducation, choisir et structurer le contenu, élaborer ses activités d'apprentissage, choisir les stratégies d'enseignement appropriées et construire les instruments de mesure pour évaluer les apprentissages. Le maître obéissant et habitué à une pédagogie mécaniste et structurée par d'autres veut savoir ce qui se passe et pourquoi il doit maintenant faire son boulot de cette manière. Etre un bon technicien de la pédagogie ne suffit plus.

La pratique de l'enseignement se transforme et le métier d'enseignant exige des compétences nouvelles. L'enseignant doit être au courant des développements en éducation, en matière scientifique et idéologique. Il doit constamment être à la recherche d'outils pour se former en s'intéressant et en prenant une part active et critique à la société. Il doit se préoccuper de l'innovation pédagogique en maîtrisant un savoir, une méthodologie, des aptitudes et des habiletés dans une société qui valorise, de plus en plus, la technologie et la science. Son discours doit être cohérent s'il veut prouver de façon convaincante auprès du milieu, parents, collègues et direction, la

nécessité de certains changements en éducation. Enfin, son sens de l'éthique professionnelle doit lui permettre de s'ouvrir au monde extérieur en présentant une image d'harmonie avec le milieu scolaire.

Toutes ces exigences et ces compétences demandées à l'enseignant le rendent plus conscient de son rôle d'agent de changement social. La place accordée au perfectionnement suscite un intérêt croissant. Il veut connaître les principes et les fondements théoriques qui guident les politiques administratives. Il veut aussi voir ce qui se passe derrière le décor.

Des activités de perfectionnement universitaire sur des modèles de planification lui permettent de découvrir, à court terme, une manière de faire à tous les jours: objectif, contenu, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement et évaluation. Elles lui permettent aussi de s'interroger, à plus long terme, sur le sens profond de cet acte d'enseigner, c'est-à-dire les valeurs, les croyances et les fins idéales. Cette recherche des fins idéales de la pratique de l'enseignement amène à poser les questions suivantes: pourquoi enseigne-t-on de telles manières et quelles sont les conséquences à long terme de l'acte d'enseigner? Il s'agit de rechercher les conséquences lointaines des objectifs pédagogiques sur la formation de l'individu, quant à sa conception de l'éducation et de la société. La planification à long terme c'est la recherche des valeurs et des fins idéales sur lesquelles repose l'acte d'enseigner. C'est aussi la recherche des conséquences lointaines idéales voire inaccessibles, mais nécessaires, d'une pratique donnée.

Dans le quotidien, cette dimension de la planification est absente de nos préoccupations d'enseignant. Nous passons beaucoup plus de temps à organiser l'intervention immédiate qu'à réfléchir sur nos actions. Nous n'avons pas l'occasion de chercher les fondements théoriques qui sous-tendent notre agir en situation de classe.

L'occasion d'amorcer et d'approfondir une réflexion structurée sur les fondements de la pratique est fournie par la poursuite d'études dans le cadre d'un programme de maîtrise en éducation.

Le praticien sujet de sa formation

L'intérêt du programme de maîtrise en éducation, qui fournit l'occasion de notre propos, réside dans le fait qu'il place le praticien de l'éducation en situation de s'engager dans un processus d'analyse-synthèse dont l'objet est partie de son vécu professionnel. Le programme place également cet étudiant en situation d'interagir avec d'autres étudiants, qui sont aussi des praticiens, et qui s'engagent dans le même processus, porteurs de leurs propres interrogations (6).

Le groupe d'étudiants est généralement formé de personnes qui oeuvrent dans un ordre ou l'autre d'enseignement (7). Il peut inclure également quelques individus qui travaillent dans le réseau des affaires sociales. Le groupe est donc généralement composé d'enseignants des ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial, de directeurs d'école et de professionnels des commissions scolaires. Infirmières et travailleurs sociaux et autres professeurs en formation générale et surtout professionnelle au CEGEP font aussi régulièrement partie d'une cohorte ou l'autre.

Dans la plupart des cas, ces étudiants possèdent une expérience de travail de plusieurs années. Ces étudiants amorcent généralement leur démarche avec des questions auxquelles ils sont déterminés à trouver réponse. Ces questions émanent directement d'une dimension ou l'autre de leur vécu professionnel et présentent des modes de conceptualisation variés. La mise à jour progressive des objets de pratique questionnés, des angles d'abordage, des problèmes et des perspectives théoriques privilégiées alimentent la réflexion individuelle et l'interaction entre les étudiants.

Tout comme nous l'avons fait précédemment dans le cas de la pratique éducative, rapprochons-nous une autre fois du praticien afin de prendre connaissance de la représentation qu'il se fait de la démarche qu'il a vécue.

Pour le praticien de l'éducation, que ce soit l'enseignant, le directeur, le conseiller pédagogique, le psychoéducateur, le point de

départ de sa formation consiste en une réflexion sur sa pratique. Dans un premier temps, ces personnes sont attentives à ce qui se passe dans une organisation. Dans un deuxième temps, elles veulent comprendre et saisir les postulats sous-jacents à ces mouvements. C'est une manière d'aller au-delà d'une situation observée afin de la comprendre de façon plus large et plus objective.

La démarche de formation du praticien s'apparente à un processus d'éducation permanente parfaitement intégré à la vie professionnelle vécue dans une organisation de travail. Confronté à la réalité du travail quotidien, où il devient difficile de voir comment sa contribution s'insère dans un plan d'ensemble, le praticien de l'éducation veut comprendre l'interaction des faits quotidiens examinés à la lumière de modèles plus généraux.

Il doit dès lors s'initier à une démarche de résolution des problèmes complexes. Traiter un problème en considérant sa complexité exige une autre démarche que celle de l'identification d'une simple solution. Un praticien de l'éducation doit s'initier à la reconstitution des faits ou des situations d'où émane le problème. Il doit également s'initier à regarder un problème en prenant en considération l'interdépendance de cette réalité et de son environnement. Il développe une vision globale de cette même réalité, une approche holistique d'un problème. Il s'agit là d'une première caractéristique du programme de formation qui prend appui sur la pratique professionnelle. Cet apport théorique au plan de l'objet à connaître permet une meilleure synthèse du réel. Les premiers cours, dans le cadre du programme, initient l'étudiant à ce mode d'appréhension des situations.

L'accroissement des habiletés d'analyse des situations complexes vient contribuer à l'effort de formulation d'une problématique de formation. C'est en fait un exercice qui permet de circonscrire les faits pour lesquels l'apprenant veut un changement. Ces faits originent essentiellement du vécu professionnel de l'étudiant. C'est un effort rigoureux qui passe d'abord par la formulation d'une problématique de laquelle se dégage une question de recherche.

Celle-ci doit être documentée par un rationnel pertinent, permettant d'émettre certaines hypothèses de travail qui pourront concourir à la recherche de solutions au problème cerné. Cet effort doit nécessairement passer par le développement d'habiletés reliées à la cueillette d'informations ainsi qu'à l'analyse de ces dernières. Ces activités de type instrumental viennent soutenir l'étudiant dans la documentation et l'enrichissement de sa recherche tout au long de la planification de sa formation. Le traitement de la question de recherche passe avant tout par un apport théorique qui permet la réalisation de chacune des étapes du travail. Elles permettent également les ajustements conséquents de l'apport théorique sur l'évolution de la pratique professionnelle.

Une deuxième caractéristique du programme de formation réside dans l'utilisation d'un processus de solution de problème pour l'approfondissement d'une problématique par chacun des étudiants. Ce point fort dans le programme vient augmenter sensiblement le savoir-faire de l'étudiant, dans le sens qu'il permet un apprentissage dont la résultante facilite le transfert à d'autres situations courantes de sa vie professionnelle. Ce transfert peut se révéler efficace autant dans les pratiques administratives que pédagogiques.

Le processus de résolution de problème permet à l'étudiant un meilleur éclairage sur sa réalité en vue de mieux la transformer. Cet enrichissement du processus de compréhension de la réalité concrète l'amène à développer une manière de penser, d'une part, par l'apport théorique et, d'autre part, par le développement d'une manière d'être et de faire. Ces acquis l'amènent également à agir de façon réfléchie et attentive face à des situations concrètes de sa vie professionnelle.

Le développement de la pratique éducative

Le développement de la pratique éducative est vu ici comme un processus de compréhension et de transformation d'un aspect ou l'autre de l'activité professionnelle.

Le programme de formation offre l'occasion d'engager une démarche rigoureuse de résolution de problème. Au début de sa démarche de formation, l'étudiant doit faire une analyse d'un aspect de la réalité éducative qui retient particulièrement son attention et qui a motivé sa décision de s'engager dans un tel programme. Il structure l'expression d'une problématique. L'expression de cette problématique générale contient des indications précises quant aux besoins de formation, connaissances à acquérir et habiletés à développer, de même que par rapport à la problématique particulière qui fera l'objet de sa démarche de recherche.

Le projet de formation ainsi explicité et exprimé est nécessaire à l'étudiant pour l'identification d'un tuteur qui l'accompagnera et le dirigera tout au long de son cheminement à l'intérieur du programme. Ce projet sert de point de référence commun à l'étudiant et au tuteur. Ensemble, ils l'évaluent et apportent les ajustements requis par l'évolution de la démarche de l'étudiant.

L'étudiant-praticien s'engage ainsi dans la formulation de son projet de recherche dès le début de sa formation. En principe, par le jeu du rapport dialectique de la théorie et de la pratique, les activités de cours permettent à l'étudiant d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés requises à la réalisation de sa recherche. Étant donné que l'étudiant est d'abord un praticien, le rôle des ressources professorales et du tuteur devient primordial par rapport (1) à l'orientation de l'étudiant vers les sources pertinentes de connaissance (2) au soutien de l'étudiant dans sa démarche continue d'analyse et d'objectivation et (3) au soutien de l'étudiant dans la démarche de recherche proprement dite. Ces étudiants effectuent une recherche qui fera évoluer une dimension ou l'autre de leur situation professionnelle.

Ce programme de maîtrise rejoint les préoccupations de vie professionnelle et son cadre conceptuel est suffisamment universel pour prendre en considération la diversité et la complexité des besoins éducatifs à satisfaire. Il favorise également l'apprentissage des modèles spécifiques qui soutiennent la croissance professionnelle. Il

permet la confrontation entre la théorie et la réalité scolaire, l'interaction entre la connaissance et la pratique. Enfin il donne la possibilité de mieux planifier et de mieux maîtriser le processus de résolution de problème.

L'activité de recherche permet de définir sa position et de tenter de trouver les fondements de sa pratique de l'enseignement. Pour l'enseignant en exercice, le programme de formation de deuxième cycle constitue un instrument qui lui permet, entre autre, de théoriser sa pratique de l'enseignement.

Il faut aussi spécifier que la période de formation constitue, pour le praticien de l'enseignement en région éloignée et faiblement peuplée, un temps privilégié de contact intime avec le savoir théorique, opportunité souvent peu disponible dans son milieu de pratique. C'est le moment également de développer des savoir-faire efficaces dont les résultats concrets alimenteront son sentiment de compétence.

Le cheminement d'un praticien, qui devient étudiant dans le cadre d'un programme de formation, se caractérise par une démarche continue de documentation et de clarification d'une compréhension de la pratique professionnelle et de l'institution éducative. Le praticien qui se documente et maîtrise des théories éducatives, psychologiques, organisationnelles et sociologiques accroît sa compétence et sa performance au plan de l'analyse des situations et de la formulation des problématiques, d'une part, et au plan de l'organisation et de l'évaluation de l'action, d'autre part. En Abitibi-Témiscamingue, où la problématique éducative se caractérise, entre autres, par un faible taux de persévérance scolaire chez les jeunes, ces habiletés de compréhension et d'action constituent des acquis importants pour le maintien d'une pratique éducative professionnelle qui soit satisfaisante et gratifiante.

Conclusion

La réflexion sur notre expérience de formateur et d'étudiant permet de constater que l'enseignant qui s'est engagé et qui a terminé

le programme de formation de deuxième cycle a effectivement progressé dans la maîtrise de sa pratique. Il est mieux outillé au plan des savoirs et des savoir-faire pour interpréter et comprendre ce qui se passe autour de lui, dans l'institution éducative et à l'extérieur, et qui influence son agir professionnel. De plus, il clarifie, à ses propres yeux, sa position et il développe des compétences d'action dans des situations complexes.

La société a changé, l'école a changé et continuera à évoluer. Dans la pratique quotidienne, ces changements atteignent l'enseignant sur tous les plans à la fois. L'administration de l'éducation est devenue bureaucratique avec son lot de morcellement et de cloisonnement tant au plan pédagogique qu'organisationnel. Les outils d'enseignement, programmes d'étude en tête, ont passé d'un contenu notionnel très précis à des objectifs généraux puis, plus tard, à un contenu précis formulé en termes d'objectifs d'apprentissage. Les élèves réclament, de plus en plus souvent et de diverses façons, une présence affective plutôt qu'un contenu d'apprentissage uniquement. L'enseignant, est lui-même tiraillé entre un discours organisationnel et syndical qui a eu tendance à le voir en position de travailleur exécutant et les impératifs d'une situation quotidienne porteurs de questions sur ses conceptions et ses croyances fondamentales, sur son sens des responsabilités et l'efficacité de ses stratégies. Cependant, dans le quotidien, les questions ne sont pas formulées simplement et explicitement: elles sont complexes et diffuses. Il faut apprendre à en repérer les indices et à les formuler de façon rigoureuse et organisée. Il faut également apprendre à intervenir efficacement et de façon satisfaisante.

L'analyse des situations complexes qui constituent le tissu de la pratique quotidienne exige des savoirs et des savoir-faire. Voire, elle exige l'engagement du praticien dans un processus continu d'analyse-synthèse des situations auxquelles il fait face dans la classe, dans l'établissement scolaire, dans les activités syndicales et dans le milieu socio-communautaire. Le développement de la curiosité à l'égard des savoirs théoriques et de la progression des acquis scientifiques s'avèrent les outils de base d'un tel processus.

L'organisation de ces acquis dans un cadre de référence personnel, fournit une clef pour une lecture structurante des situations de pratique, ce qui facilite l'organisation d'une intervention pédagogique et éducative efficace et satisfaisante.

Les exigences du contexte de la pratique enseignante et celles de la pratique elle-même conduisent à la remise en question de la vision et de l'approche dichotomique - théorique et pratique - qui a cours dans la pratique de la formation des maîtres. L'expérience acquise dans le cadre de ce programme de deuxième cycle, qui accueille des enseignants de tous les ordres, et celle acquise dans le cadre de programmes de formation initiale et de programme de perfectionnement des maîtres en exercice au premier cycle renforcent cette tendance. Il nous apparaît que le temps est maintenant venu d'examiner la possibilité de concrétiser les activités de formation professionnelle des enseignants dans une perspective de mise en rapport de la théorie et de la pratique.

Notes

1. Bergeron, C., Mailloux, N., St-Jarre, C., La formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'UQAT: bilan et orientation. En préparation.

2. Le programme de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), offert à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), comprend trois profils: M.Ed. avec stage, M.Ed. avec rapport de recherche et M.A.

3. Ministère de l'Éducation du Québec. Déclaration des clientèles scolaires 87-88, relevé en date du 88.06.17.

4. Ces grands traits sont dégagés de l'analyse des données du questionnaire sur le vécu scolaire des élèves d'une école secondaire polyvalente ont complété à l'automne 1986.

5. Une analyse plus approfondie de la situation exige un examen attentif des résultats de l'enquête "Opération Humanisation" effectuée dans la région du Saguenay Lac St-Jean au cours des années soixante-dix.

6. Précisons que le processus de formation dont il est question ici correspond au profil M.Ed., avec rapport de recherche, du programme

de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Ce profil du programme, qui correspond au programme initial, est dispensé selon un régime de temps partiel, par l'UQAT depuis 1977. La structure en est globalement la suivante: la scolarité comporte 33 crédits de cours dont 9 obligatoires dans un tronc commun et 24 au choix selon la concentration. De plus, l'étudiant remet un rapport de recherche qui correspond à 12 crédits. Le programme doit normalement être complété en quatre ans.

7. L'ouverture du programme et le choix des concentrations et des profils offerts sont toujours l'objet de décisions délibérées et spécifiques en raison surtout des ressources professorales disponibles pour l'encadrement des étudiants. Ainsi, les procédures de sélection conduisent à la formation d'une cohorte soit annuellement, soit tous les deux ans.

Références

CARR, W. et KEMMIS, S. (1986). Becoming Critical Education Knowledge and Action Research. London: The Falmer Press.

CHECKLAND, P. (1981). Systems Thinking Systems Practice. Chichester: John Wiley and Sons.

CLAUX, R. et GÉLINAS, A. (1980). La maîtrise en éducation: un programme-système ouvert. Publication réalisée par le Bureau de la recherche du Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, SE-79-02, avril.

CLAUX, R. et GÉLINAS, A. (1980). Un programme centré sur un processus de résolution de problèmes. Publication réalisée par le Bureau de la recherche du Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, SE-79-03, avril.

GAUDET, J. (1988). La conceptualisation de sa pratique éducative à l'élémentaire. Rapport de recherche de maîtrise en éducation (M.Ed.), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, août.

GILLET, P. (1987). Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien. Paris: P.U.F.

LALIBERTÉ, P. (1987). Essai de conceptualisation d'une pratique de l'enseignement à partir d'une typologie des modèles en éducation. Rapport de recherche en maîtrise en éducation (M.Ed., Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, mai.

LESSARD, C. (1986) Préface, in McANDREW, Marie, Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec. Montréal: Université de Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, pp. 3-20.

RIOPEL, L. (1987). La planification, instrument d'action concertée dans une équipe multidisciplinaire. Rapport de maîtrise en éducation (M.Ed.), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, juin.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE. Maîtrise en éducation.

BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

TREMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation